

# 障害児の「特別なニーズ」に対するケアと統合保育

—— 統合保育の成果と障害児保育の今後の課題 ——

丸 山 美 和 子

## 〔抄 録〕

障害児の発達保障のためには、子どもの障害と発達と生活に視点を当てながら、障害に起因する「特別なニーズ」を把握し、それに応じた適切なケアを行うことが必要である。本研究は、今日における統合保育の成果と問題点、及び障害児保育の今後の課題を整理することを目的としている。保育所における統合保育の事例分析を通して、統合保育を拡大するためには、人的体制と施設・設備の充実、さらに他の専門領域との連携が必須条件であることを明らかにした。そして、「特別なニーズ」に応じたケアを保障するためには、様々な専門性を充実させた多様な実践現場の準備とそれらのネットワークを地域に創っていくことが必要であり、それが障害児保育の今後の重点課題であると考察した。

キーワード：障害児保育，統合保育，発達保障，特別なニーズ

## I 問題の所在

1989年11月20日、国際連合は「子どもの権利条約」を採択し、それは、わが国でも1994年5月22日に批准された。「子どもの権利条約」では、第2条において、他の諸条件と共に障害によっても権利の保障は差別されないことが明記されている。<sup>(1)</sup>さらに、障害児に対しては、第23条第2項において、「障害児の特別な養護についての権利を認める」とし、同第3項においては、「障害児の特別なニーズを認め」「個人の発達を達成することに資する方法で、教育、訓練、保健サービス、リハビリテーション……の機会を効果的に使用し、かつそれらを教授することを確保する」と述べ、権利保障の中での「障害児の特別なニーズ」を明記している。<sup>(2)</sup>つまり、「子どもの権利条約」では、「権利の平等性」を基本としながら、「障害児の特別なニーズ」を認めているのである。すべての子どもは平等にその権利が保障されなければならない。しかし、障害児は、権利が平等に保障されるために、より手厚いサービスを必要としている。

個々の障害に応じた特別な配慮をすることによって、初めて平等な権利保障が可能となるのである。「権利の平等性」は機械的な条件の均等性ではない。機械的な条件の均等性や画一的な処遇では、障害児に対する平等な権利保障は実現しない。一方、「障害児の特別なニーズ」から、障害児に特権的な権利があるかのように理解することも誤りである。「権利の平等性」と「障害児の特別なニーズ」を統一して理解することこそが重要である。

このことを保育・教育の分野で具体化するならば、障害をできるだけ早く発見し、その障害に応じた適切な治療と保育・教育がなされなければ、全ての子どもに共通する「発達する権利」は保障されないということであると言えよう。

なお、「障害児の特別なニーズ」を把握するにあたっては、子どもの「障害」と「発達」と「生活」に視点を当てた理解が必要と言われている。一人一人の子どもの障害特徴を正しく理解し、必要な訓練を保障したり、逆にしてはいけないことを配慮したりする必要がある。そして、発達段階と発達特徴を知り、それに応じた適切な活動を保障しなければならない。さらに、子どもの生活実態に応じて、保育を通しての子どもへの対応ばかりでなく、家庭との連携も必要となる。

このようなことが求められる障害児保育の一つの場として、一般保育所・幼稚園における統合保育がある。そして、今日、その拡大が全国的な流れとなっている。諸条件を捨象して、統合保育こそが全ての障害を対象にした「障害児保育の本来の姿」であるかのような論も一部では展開されている。しかし、統合保育は、果たして「障害児の特別なニーズ」に応じた十分なケアを伴う保育となっているであろうか。

本研究においては、今後の障害児保育の制度的・実践的充実のために次のことを検討したいと考えている。

- ①発達保障の視点における統合保育の成果、及び今後の課題について、事例を通して具体的に明らかにする。
- ②統合保育を拡大するために必要な条件を明らかにする。
- ③統合保育の形態による障害児保育で、その「特別なニーズ」に応えられる対象は、どのような子どもかを考察し、障害児保育の今後の課題を探る。

なお、統合保育の規定に関しては、「位置的統合」「社会的統合」「機能的統合」があると言われ、厳密には一般保育所・幼稚園において健常児の中で障害児の保育を行う場合のみをさすのではなく、もっと幅広い概念であるとの指摘もある。<sup>(3)</sup>しかし、一般的には健常児の中での保育を指していることが多いため、ここではとりあえず、統合保育を「一般保育所・幼稚園において健常児の中で障害児の保育を行うこと」と位置づけて論をすすめていきたい。その際、保育所と幼稚園では保育時間や生活の指導のウエイト等が異なるため、現状では障害児保育機能に若干の差があると考えている。したがって、本稿では、特に保育所における統合保育に絞って考察する。

## Ⅱ 統合保育の歴史と現状

障害児保育の歴史は新しい。障害児に対する教育権保障運動の高揚と制度の充実の中で、障害児保育も発展してきた。

1960年代前半までは、障害児は教育の面で無権利状態に置かれている。<sup>(4)</sup>「教育可能」「訓練可能」「教育も訓練も不可能」という能力主義的・差別的障害児観の中で、「就学猶予・免除」の名の下に未就学のまま放置され、教育権を奪われた障害児が多数存在した。そして、教育権を奪われた障害児は、そのことにより健康な生活も阻害され、生存権自体が脅かされるという状態に置かれていた。<sup>(5)</sup>1960年代後半に入り、親の会の運動や「在宅障害児の生活実態調査」等の広がりを契機として、障害児の教育権保障の組織的運動が全国的に高揚し、障害児教育の理念は、「差別・選別の特殊教育」から「権利としての障害児教育」へと大きく転換していった。そうした歴史の中で、1973年「養護学校義務制」が予告され、1979年の実施を見るにいたった。なお、教育権保障の運動の中では、「教育権」は単に「就学権」としてではなく、「就学し、学習し、発達する権利」として理解されていた。

このような障害児の教育権保障の運動は、単に義務教育年限に該当する子どもたちの教育に限らず、就学前における障害乳幼児保育の必要性和その権利保障の運動に波及していった。学生ボランティア等の活動で支えられた「土曜保育」「日曜保育」といった形の、保護者が定期的に共同して行う保育の場が全国的に誕生し、実践的な成果を上げていった。このような経過の中で、1970年頃より徐々に、一般の保育所・幼稚園における障害児の受け入れが開始されるようになったのである。なお、当時の通園施設は、障害乳幼児を対象にした療育施設としてではなく、学校教育から閉め出された学童期の障害児を受け入れる福祉の場としてのみ存在していた。

「早期発見・早期療育」の必要性を訴える全国的な運動の高揚に呼応する形で、1974年、厚生省は「障害児保育事業実施要綱」を策定し、保育所における障害児保育を公式に認可した。同じく1974年に、精神薄弱児通園施設の対象児に関する「6歳以上で就学猶予・免除を受けた者」という規定が撤廃され、通園施設は障害乳幼児施設へと転換していく。さらに、1979年には「心身障害児総合通園センター」が制度化され、それまでに学校教育法で規定されていた「養護・聾・盲学校幼稚部」と、少しずつ受け入れを拡大してきている幼稚園と合わせ、障害児保育の場は拡大されていった。<sup>(6)</sup>

このように、障害児保育には多様な場が存在しているが、その中でどのようなサービスを障害乳幼児とその保護者が受けることができるのかという現実的な状況は、全国の地域によって、まさにバラバラの様相を呈している。障害児保育においては、教育の場合と異なり、いわゆる専門施設での療育と一般保育所・幼稚園における統合保育がほぼ同時にスタートしている。当初は、在宅障害幼児をなくし、早期保育・療育を充実させるということに重点が置かれていた

ため、それぞれの機関の役割分担は明確にされずに、各々の実践が進められてきた。

統合保育の実態は、全国的には多様である。統合保育を受けている子どもの障害と発達の状況も異なれば、障害児加配保育者の配置や施設・設備の充実の課題等も様々である。ほとんど統合保育の進んでいない地域もあるし、逆に、条件整備は不十分なまま、希望する障害児は、障害と発達の実態に関わらず申し込み順によって一般の保育所・幼稚園で受け入れるという地域も存在する。学校教育に入る時には、文部省の指導もあり、不十分ながらも「適性就学指導委員会」が設置され、一人ひとりの子どもの「特別なニーズ」を把握し、それに対応できる教育の場の選択が指導されている地域が多いが、就学前保育の場の選択においては、こうした指導システムが制度化されている自治体は少ない。一部の地域において、関係職員の努力で「協議会」がもたれている程度である。

統合保育を行っている保育実践現場では、障害児の「特別なニーズ」に応じたケアをどのように把握し、適切な保育を行っているのであろうか、次に事例を通して考察してみたい。

### Ⅲ 事例考察

#### ～東大阪市における統合保育実践事例～

統合保育の実践事例として、東大阪市の公立保育所での事例をとりあげ、検討したい。本市を取上げたのは、以下に述べるように比較的統合保育が進んでいると思われるためである。調査は、保育所を訪問し、子どもの観察・検査、保育者からの聞き取り等を行うことを中心に実施した。以下に、その結果を示す。

#### 3.1 東大阪市における統合保育制度

東大阪市は、人口約 50 万を抱え、大阪市の衛星都市として位置している。本市は、厚生省が「障害児保育事業実施要綱」を策定した 1974 年頃から、公立保育所において障害児の受け入れを始めている。全国でも比較的早く統合保育を開始した自治体<sup>(7)</sup>とって良いであろう。

本市においては、1970 年前後に、「障害の状態に関わらず、いかなる障害児も、通園施設ではなく一般保育所へ、しかも優先的に入所させよ」という、「養護学校不要論」と結びついた急進的な運動が強かったこともあり、重度でしかも日常的医療ケアを含め多様なニーズを持つ障害児が、受け入れ条件が整わないままに多数保育所へ入所してきた。そのため、保育実践現場は、一時期大きな混乱をきたしたこともあった。しかしその後、労働組合の地道な要求運動等により、徐々に受け入れのための体制を整えてきている。

その一つが障害児保育加配保育者の配置である。現在では多くの自治体が、子どもの障害の程度により障害児保育を担当する保育者の一定の加配を実施しているが、アルバイトではなく正規職員として配置したことは、当時としては先進的であったと評価し得る。現在でも、障害

児加配として、アルバイト職員を時間配置している自治体や民間園が存在する。一部では、それすら保障されていないところもあると聞く。障害児保育は、高度な専門性を求められる実践であるが故に、人的条件を整えることは、受け入れ体制を整えるうえでの最低条件の一つと言えよう。

東大阪市の障害児保育制度における特徴の二つ目は、「保育研究室」の存在である。障害児を受け入れても、障害児保育経験の少ない保育者にとっては、すぐに見通しを持った保育を展開することは困難であることが多い。保育実践現場では、保育内容の質を高めるために、障害児保育の相談と研究を進めて行く部署として、当時の児童部の中に「保育研究室」を設置した。現在、3名の発達相談員と主任保育者がベアを組んで、公立・民間を問わず全ての保育所の障害児について、「保育相談」と称した巡回相談を実施している。「保育相談」においては、一人一人の障害児の発達診断と保護者面接を行い、子どもの発達課題を明らかにした上で、保護者への養育に対する相談・助言と、保育者への保育に関する相談・助言を行っている。それによって、保育者は担当する子どもの発達段階と発達課題を知ることができ、それを保育課題に統合して保育実践を行うことができるのである。

障害児保育の相談体制については、保育者サイドからの強い要求がある。しかし、それに対する専任職員を配置している自治体の数はあまり多くない。たとえば大阪の衛星都市においては、東大阪市を始め、堺市、吹田市、枚方市、岸和田市、高石市等々でその活躍が認められるが、非常勤職員に依拠しているところや独自の相談体制を持たない自治体も多い。全国的に見ると、後者の方が圧倒的に多いと考えられる。特に、地方や人口の少ない自治体においては、専任職員の配置が困難なようである。

受け入れ体制の三つ目の整備は、保育実践上の工夫に見ることができる。東大阪市の公立保育所では、定期的に「障害児小集団」を組織し保育を展開している園が多い。障害児の発達保障のためには、多様な集団の保障が必要であることが、障害児教育実践を通して従来から確認されてきている。中でも、「発達課題が共通する集団」「生活年齢が共通する集団」「発達課題も生活年齢も異なる集団」の保障は不可欠であると言われている。一般保育所では、「生活年齢が共通する集団」の保障は容易であるが、「発達課題が共通する集団」の保障にはかなりの工夫を必要とする。中には実際の年齢よりも低い年齢のクラスで、つまり「生活年齢は異なるが発達課題が共通する集団」で保育を進めている場合もある。しかし、発達のアンバランスや生活年齢とのギャップ、さらには他児との発達速度の違い等から困難をきたすことも多い。東大阪市立保育所では、「発達課題が共通する集団」保障の一つの場として、「障害児小集団」保育を工夫している。そのための施設としてのプレイルームを持っている園もある。学校における、「障害児学級」のようなものであるが、常設されているわけではなく、概ね週1回程度の取り組みとなっている。基礎集団は、年齢別のクラスに位置づけながら、適宜別の集団を組織しているのである。

以上のような、障害児保育制度の中で、ほとんどの公立保育所において、多様な障害児が多数入所している。

### 3.2 発達遅滞K児の場合

#### 3.2.1 K児の障害と発達特徴

東大阪市立I保育所5歳児クラスに在籍するK児は、発達遅滞<sup>(18)</sup>の子どもである。保健所における1歳半健診において、「精密検査を要する」と判断されたが、再診を待っている間に保護者の労働保障のため保育所入所となった子どもである。従って、入所時は「障害児保育枠」ではなく、いわゆる一般入所であった。入所後、保育研究室による保育相談を通して障害が明らかになり、次年度より障害児として措置されるに至った。

本児が5歳11ヶ月時における新版K式発達検査結果の結果と所見は、以下の通りである。

##### ①新版K式発達検査結果

C : A = 5 : 11

D : A = 3 : 1 (P-M = 3 : 6, C-A = 2 : 11, L-S = 3 : 1)

DQ = 53

##### ②検査所見

###### <身体レベル>

両足その場跳び、両足をそろえての飛び降りができる。三輪車のペダルをこいで前進できる。ブランコは座って乗ることができる。階段は片足ずつ交互に出して昇降可。左足ケンケン<sup>(19)</sup>はできるが、右足は困難。スキップ、縄跳びはできない。3歳～3歳半頃の発達（二次元形成期）と思われる。O脚、外反偏平足で、やや前かがみの姿勢。瞼がトロンとし、口を常時薄く開けている。全体に筋緊張が弱く、弛緩した印象を受ける。

###### <手指操作レベル>

右利き。両手の指で「1つ」「2つ」をつくることができる。「3つ」は右手のみ可。「きつね」をつくることはできない。箸の持ち方は、「握り箸」状。描画課題においては、「横線模写」「縦線模写」「円模写」ができる。「十字模写」はできない。線を縦横組み合わせて描画することに困難さを示す。絵画表現は、顔から直接脚の出る「頭足人」が中心。積み木で、「8個の積み木の塔」「トラックの模倣」ができる。「家の模倣」「門の模倣」は困難。縦横組み合わせて構成する力が芽生えかけているが、不十分と言える。両手の交互開閉は困難。鋏を使って、連続切りにより概ね形を切り抜くことができる。

以上、指先の機能分化・描画・構成・両手の協応等の課題において、3歳頃の発達（二次元形成期）を示す。

###### <言語・認識レベル>

「お名前は？」と聞かれ、自らの姓名を答えられる。「～した時は、どうする？」と尋ねる

「了解問題」において、3歳レベルの課題にはきちんと答えられる。4歳レベルの課題はできかけ、5歳レベルの課題は困難である。絵を見てその名称を答える課題は、3歳レベルのものまで可。「大―小」「長―短」の比較ができ、「性の区別」もわかる。数を復唱する課題においては、「3数」までなら可。「4数」になると復唱できない。「短文の復唱」は困難。日常生活会話の中では、二語文が中心となっている。

言語理解・表現・認識力等、3歳頃の発達（二次元形成期）であると考えられる。

### ③診断所見

以上の結果より、K児は「発達遅滞」と診断し得る。全体的に3歳頃の発達（二次元形成期）と評価する。領域間の大きなアンバランスは認められない。

#### 3.2.2 K児の発達課題と保育課題

上記の発達特徴より、K児に対して以下のような発達課題及び保育課題を設定し得る。

##### <身体レベル>

粗大運動を十分に行うことにより、全身の筋緊張を高める。特に、抗重力筋を強くすることが重要である。「リズム運動」を工夫したり、散歩等により「歩く」活動を十分に保障したりすることが有効であろう。

##### <手指操作レベル>

両手の協応を巧みにし、指先の機能分化を促すために、道具を用いながら、泥・砂・粘土・紙・水等の「変化する素材」に働きかける活動を十分に行うことが必要であろう。また、描画活動や構成活動を豊かに展開する中で、縦・横組み合わせる活動を重視したい。なお、本児の発達は、活動の後で「みたてる」のではなく、イメージを先行させながら何かを表現しようとする段階に至っているので、その点への配慮が必要であろう。

##### <言語・認識レベル>

「みたて・つもり」活動を豊かにし、「ごっこ遊び」へ導入することを大切にしたい段階である。本児は、言語のイメージを優先させて、具体物を実際の物とは異なる物に「みたてる」ことができるし、現実とは違うイメージによる「つもり」活動も可能である。しかし、そのイメージを他者と共有する力の育ちは不十分であるため、他児との「ごっこ遊び」に入りきれない。その際、保育者の支えが必要であろう。本児の発達段階に応じた絵本の読み聞かせも、もちろん重要である。また、日常生活会話の中では、保育者が本児のことばかり理解できたことを、きちんとした表現にしてフィード・バックしていくことの必要性にも留意したい。

#### 3.2.3 保育上の困難点

本児の所属する5歳児クラスは、22名の子どもに対して、担任保育者が2名である。22名中本児も含めて2名の障害児がいるため、保育者は基礎配置1名に障害児加配1名が配置されている。その他、アヴューズ等の背景を持ち保育上配慮の必要な子どもが4～5名、さらに、障害児として措置されたのではないが発達の遅れが疑われる子どもが数名おり、集団活動がな

かなかまとまりにくいクラスである。

5歳児になった時、1名の保育者は前年度より持ちあがりであり、1名は、新規の担任であった。4月当初、本児はしばしばクラスを飛び出し、友達が呼びに言っても笑って逃げたり、雨が降ると止められるのを承知でわざと濡れに行ったりといった行動が目だったという。担任は、保育者の気を引こうとする行動、そして、新しい保育者を試そうとする行動と理解していた。保育者や他児との関係は次第に安定してきたが、保育室を飛び出す行動は9月になっても続いている。

保育を行う上で最も困ったのは、保育室を飛び出して行く行動だと担任は述べている。本児が特に飛び出しやすいのは、一つは、設定保育の時である。「話し合い」等、他児の課題と本児の課題とが大きくずれている時にはなかなか集団活動に入れず、飛び出してしまふ。もう一つは、生活場面で他児から干渉されたときである。皆と一緒のペースで生活行動がとれない本児に対して、他児が色々援助しようとするが、本児は必要以上の援助をいやがり飛び出して行くとのことであった。

#### 3.2.4 保育実践上の工夫

他児と発達課題が一致せず、クラスの集団活動に入りにくい場面もあるため、先に紹介した「障害児小集団保育」に、本児も2歳児の時から参加している。週1回の保育であるが、その時、本児は決して保育室を飛び出さず、生き生きとしているそうである。I保育所で「パンダ組み」と称する「障害児小集団保育」では、色々な発達課題をもった障害児が何人か保育を受ける。活動はできるだけ幅広い力の子どもが参加できるものが工夫され、生活の流れもゆっくりしている。そのグループの中で最年長のK児は、幼い子どもたちに積極的に関わり、時には他児の世話をしたりすることもあるという。5歳児の8～9月頃になると、「きょう、パンダ組？」と毎日のように保育者に尋ねるようになり、その取り組みを楽しみにしているとのことであった。

また、「障害児小集団保育」ばかりでなく、保育時間の大半を過ごす5歳児クラス集団保育の中でも、本児の発達課題をふまえた保育課題を具体化するために、様々な工夫がなされていた。

まず、＜身体レベル＞の活動では、本児と他児が共に楽しめ、しかも本児にとっても他児にとっても好ましいと思われる活動が「リズム運動」等の中に取り入れられていた。具体的には、「手押し車の運動」（足を他児に持ってもらい、両手で体を支えて前進する運動）や「ギャロップ」「けんけん」等である。I保育所で取り組んでいる「リズム運動」は、埼玉県にある「さくらんぼ保育園」で開発されたプログラム<sup>116</sup>で、子どもの運動発達を保障する上で非常に優れていると、筆者は評価している。また、本児には、バランスを良くするため、バルーンを用いての運動遊び等も取り入れられている。

＜手指操作レベル＞＜言語・認識レベル＞の活動としては、毎日の昼食後午睡前の時間を利



用して、保育者が本児に個別に関わる場面が設定されている。この時に、保育者と1対1の落ち着いた関係の中で、本児に必要なと思われる切り紙や折り紙、粘土等の活動を保障したり、本児の興味に合わせた絵本の読み聞かせ等を行ったりしているとのことであった。

統合保育においては、集団全体の活動の中に障害児の保育課題をいれることと、個別指導の時間を作り出すことを合わせて追求する必要があると言えよう。

### 3.2.5 今後の課題

K児は、1歳児から統合保育を受ける中で、様々な力を獲得してきた。2歳児から本児の保育を担当している担任保育者は、「以前は非常に自我の弱い子どもだったが、自己主張がしっかりできるようになった」と評価している。「パンダ組に行きたい」「パンダ組が好き」という気持ちをことばで表現しながら、一方で「友達と同じことがしたい」「友達と同じことができるようになりたい」という強い気持ちも持っているとのことであった。今後、本児の後者の気持ちが負担にならないよう、課題設定に更なる工夫が必要になると言えよう。

発達のみちすじにおいて、4歳頃の発達の質的転換期を越えることが課題となってきた時期、子どもは、自己が「できるかできないか」を理解するようになる。「できるかできないか」という「二元論的自己評価」<sup>12</sup>の中で、気持ちが大きく揺れ始める発達段階である。その中で、自信を失わないよう配慮する必要があるだろう。そのためには、集団の中での本児の居場所を確保することと合わせて、「達成感」が持てるように、本児の発達段階に応じた活動が用意されることが必要不可欠であると思われる。「生活年齢が共通する集団」のみでは、他児と発達課題の異なる活動に積極的に参加しにくい面があるとするならば、引き続き、「障害児小集団保育」も保障される必要があるだろう。

しかしK児は、対話が成立しており、発達上のアンバランスも少なく、行動上の問題も少ないことから、発達上の遅れはあっても、統合保育が有効な障害児と言えるのではないだろうか。

## 3.3 重度の発達遅滞で自閉傾向を持つA児の場合

### 3.3.1 A児の障害と発達特徴

A児は、東大阪市O保育所4歳児クラスに所属しており、調査段階で入所後半年が経過していた。それ以前は、H療育センターに、週2～3日母子通園を行っていたようである。重度の発達遅滞で自閉傾向を持つと診断されているA児は、発語が無く、大人の言語指示も入りにくい子どもである。4月の入所時には、母子分離の時も表情が変わらず、多動で高所登りをし、手にした物を全てくるくる回すという常同行動を繰り返すという状態であったという。

調査時点でのK児の新版K式発達検査の結果と所見は以下の通りである。

#### ②新版K式発達検査結果

C : A = 5 : 6

D : A = 1 : 2 (P - M = 2 : 11, C - A = 1 : 0, L - S = 0 : 8)

DQ = 22

## ②検査所見

### ＜身体レベル＞

多動。高所登りの傾向を持つ。「両足跳び」「飛び降り」ができる。階段は手すりを持たずに交互に足を出して昇ることができるが、降りる際には1段づつ両足をそろえる。1対1の指導の下でパンツをはく際には、床に尻を着けて穴に足を通した後、立って引っ張り上げようとする。片足立ちのバランスは不安定な状態と解釈できる。ややX脚状である。姿勢・運動発達の領域においては、2歳半頃の発達（一次元可逆操作を獲得し、二次元形成の力が開きかけている段階<sup>13</sup>）である。

### ＜手指操作レベル＞

積み木を両手に持って打ち合わせたり、コップに入れたり出したりすることができる。積み木を積み重ねたり構成したりすることはできないが、積もうと試みる姿は観察される。

小さい物を摘まんで瓶の中に入れることはできる。瓶を逆さまにして中の物を出すことはできない。指先で小さい物を摘まむが、示指は使いにくく、拇指の先と中指の先を中心に操作することが多い。尖指対抗操作は未確立で、拇指対抗操作を中心としている<sup>14</sup>。

はめ板から円板をはずすことができるが、意識的にはめることは困難。手を斜めに往復させることによるなぐり書きができ始めている。円錯画は描かない。利き手は未分化。

11ヶ月から12ヶ月頃（示性数三可逆操作<sup>15</sup>）の段階と思われる。

### ＜言語・認識レベル＞

本児は、保育所入所後1～2ヶ月を経過した後、母親の後追いを始めるようになった。「人見知り」と言えるような反応は少ないが、自分にとって絶対的に信頼し依存できる存在として、母親と本児の担当保育者が位置付いており、「第2者の形成<sup>16</sup>」が成立し始めていると考えられる。筆者が本児の名前を呼んでも反応は無いが、母親や担当保育者が呼ぶと振りかえることも多いようだ。自分から担当保育者に抱き着いていくこともある。

しかし、大人が「ちょうだい」と手を出しても持っているものを渡してくれることはなく、指差しをして見せても無反応である。「三項関係<sup>17</sup>」は未形成と言える。

「アベー」「ボーエアエア」「ケイアイケイアイ」等、無意味な発声が多く聞かれ、喃語様のものと評価しうる。

8ヶ月頃（示性数二形成<sup>18</sup>）の発達段階と思われる。

### ＜その他＞

時々耳を塞ぐ動作を見せ、聴覚的に過敏であることを窺わせる。物を掴むと何でも鼻先に持っていき、匂いを嗅ぐしぐさを見せる。偏食がきつい。聴覚のみならず、諸感覚が過敏であると推察する。無表情で視線は合いにくい。大人とトランポリンの上で両手をつないで一緒に跳ぶ瞬間には、しっかり視線を合わせニコリ笑う。

### ③診断所見

A児は、発達遅滞と共に自閉的傾向のある子どもでもある。発達のアンバランスはきわめて大きい。特に、対人関係や言語・認識面の遅れが大きく、乳児期後半の発達課題を有している。拘りや癖がきつく、興味の偏りも大きい。

#### 3.3.2 A児の発達課題と保育課題

上記の発達特徴より、A児に対して以下のような発達課題及び保育課題を設定し得る。

##### <身体レベル>

全身運動を十分に行うことにより、抗重力筋を強くし、平行機能を高め、直立二足歩行の一層の安定を図る。具体的には、変化のある所をしっかりと歩くこと、楽しく「リズム運動」を行うこと、ブランコや滑り台やその他大型固定遊具を使つての活動等が重要であろう。また、睡眠や活動のリズムを整え、規則正しい生活リズムを確立することは、基本的に重要な課題と言えよう。

##### <手指操作レベル>

「リズム運動」の中で、ハイハイや「手押し車の運動」等のように手で体を支えて移動する運動をいろいろなパターンで十分に行うことを通し、背・胸・肩・腕・手首等の力を育て、手指操作の土台を培うことが基本的に重要であろう。その上で、おもちゃを使った遊びの中で「入れる・出す・はめる・はずす」等の活動を組織し、手の操作性を高める。さらに、手元を見るような声かけを意識的に行い、目と手の協応力を育てる。また、どろ・砂・粘土等に触り、いろいろな感触を楽しむことを通して、手の感覚を育てることも必要であろう。

##### <言語・認識レベル>

「ゆさぶり遊び」<sup>19</sup>を中心に、人との関係の中で声を出して笑うような活動を十分に保障する。「ハイ」「ボン」「ジャー」のように、場面や動作をリズムカルな音声と結びつけることや、本児の行動や気持ちを大人が言語化すること等にも配慮したい。

#### 3.3.3 保育上の困難点

本児の属する4歳児クラスは、26名の子どもに対し3名の保育者が配置されている。当市における子ども26名に対する保育者の基礎配置数は1名であるが、このクラスには本児の他に、軽度の発達遅滞の子どもが2名、障害は明らかでないが配慮を要すると判断できる子どもが2名、LDが疑われる子どもが1名在籍しており、この5名の子どもたちに対して1名、本児に対して1名、計2名の保育者が加配されている。

本児に対しては、特定の保育者が中心に関わっている。保育の中で最も困難さを感じるのは、大人の働きかけに対する本児の反応が少ないことだと言う。特に、入所当初は、本児の方から他者と関係を持とうとしないばかりか、保育者が働きかけると背中を向けて拒否することが多かった。

現在は、担当保育者との関係はついてきているが、他児と保育の課題が大きく異なり、共に

活動できる場面が少ないため、やはり保育を進める上では困難さを感じているとのことであった。たとえば、子ども集団での話し合いの場面等においては、本児は全く参加することができない。製作等の課題においても、本児は他児のように長時間集中して同じ場所で活動できるわけではない。

また、いろいろな生活の場面においても、本児と他児のペースが異なることでの困難さがあると言う。他児がさっさとこなせることでも、本児に対してはゆっくり時間を保障することが必要な課題もあり、集団生活を行う上で、その兼ね合いが難しいとのことであった。

### 3.3.4 保育実践上の工夫

〇保育所においては、本児が入所して間もなく保育研究室の保育相談によって適切な保育課題の提示を受け、それに基づいた保育方針により実践を進めてきていた。

まず、本児の「第2者の形成」を促すため、担任の中の1名を本児の担当として位置づけた。その上での保育実践上の工夫の中心は、本児の保育課題の場面設定と集団保障についてであった。つまり、どの場面でどのように本児の課題を保育の中に摂りこむのかということである。

散歩の時には、担当保育者と手を繋いで歩きながら、クラスの子どもたちと一緒に出かけた。リズム運動なども、クラスの中で担当保育者が関わりながら活動した。本児は、他児が活動する中で楽しそうな雰囲気を感じているようだと言われ、保育者は受け止めていた。しかし、本児に必要な活動の全てが同年齢クラスの中で保障できる訳ではない。他児にはその発達に応じた活動を保障しなければならない。

I 保育所と同様、〇保育所においても、「障害児小集団保育」を週に1回行っていたが、A児は、その集団の中でも他の障害児と発達課題が合わなかった。「障害児小集団」における他児は、比較的経度の発達遅滞の子どもが多く、その集団活動の中に本児の課題を入れることが困難であった。

〇保育所においては、本児と担当保育者との信頼関係を深めることに重点を置き、ほとんど1対1の関係を中心に保育所生活を組織してきた。〇保育所にも障害児保育用のプレイルームがあったため、クラスの活動に入れない時には、担当保育者と2人でプレイルームで過ごした。そこで、小麦粉粘土を使つての活動や、豆をペットボトルに入れたり棒差しをしたりというような操作的活動や、トランポリンを使つての「ゆさぶりあそび」等をおこなった。筆者の観察においても、比較的狭いプレイルームの中で担当保育者と1対1の関係の中で本児の発達課題や興味に応じた遊びを行う場面では、本児は部屋を飛び出すことも少なく落ち着いた様子が見られた。

このように、A児に対しては、殆ど担当保育者が1対1で関わりながら、適宜、「障害児小集団」での活動や、生活年齢クラスでの活動にも参加するという形で、本児への保育が進められている。

### 3.3.5 今後の課題

実践上様々な工夫をする中で、入所当初と比べ、本児は「第2者の形成」を確立し始め、常同行動ではない操作的活動が広がりつつある等の変化をみせた。保育は一定の成果をあげていると評価することができる。

しかし、解決しきれない課題も残っている。保育者の一番の悩みは、本児に適した集団保障ができないことである。1対1の関係を中心とした保育は、集団保障の点で不十分さを持つ。本児は好んで自分から0歳児のクラスに入っていくことが多いと言う。しかし、部屋の中にある乳児用のおもちゃをいじったり、ウロウロと歩き回ったりするのみである。0歳児クラスの中で一定の活動を組織することは難しい。本児には、「発達課題が共通する集団」が無く、生活のペースを共有できる仲間も存在しない。「障害児小集団」も、本児にとって発達課題が共通する適切な集団とはなり得ていない。実践上での工夫のみで解決できない課題であろう。

## IV 統合保育の成果と障害児保育の今後の課題

### 4.1 発達保障の視点における統合保育の成果とそれを進めるための条件

比較的統合保育が進んでいると思われる東大阪市における保育所での障害児保育の事例を2例紹介した。前者はアンバランスの少ない中度の発達遅滞児であり、後者は重度の発達遅滞と自閉的傾向を併せ持ち対人関係を結びにくい子どもの事例である。どちらも保育実践の上では、障害児の「特別なニーズ」をふまえ、様々な実践上の工夫をしながら保育を展開し、子どもの発達保障という点で一定の成果を挙げていると言える。

障害児の「特別なニーズ」に応じたケアを保育の中で具体化する際、まず明確にしなければならないのは、その子どもの発達段階における主導的活動を保育の中で如何に保障するのかということであろう。障害児保育の中では、一人一人の障害児の発達課題と保育課題を保育者が明確にできるシステムがあることがまず必要である。さらに、その課題を実践できる諸条件が整っていることも重要である。

先にも紹介したように、東大阪市においては「保育研究室」の存在により、保育所に入所した障害児の「特別なニーズ」を把握するシステムはある程度つくられてきている。一人一人の障害児のニーズに応じた保育を展開するための条件整備も一定進みつつある。たとえば、障害児保育のために、正規職員の保育者が加配されることの役割は大きい。プレイルームの存在も障害児保育を進めるための重要な要素である。それによって障害児小集団保育実践も可能となっているからである。

統合保育を拡大するための条件整備として、人的体制と施設・設備の充実、さらに他の専門領域との連携が必須要件であることを東大阪市の2事例から学ぶことができる。

## 4.2 障害児保育の今後の課題

学校教育と異なり、就学前の段階では統合保育によって対応できる幅が広い。同年齢児の発達の主導的活動が、就学前と後とで異なるからである。エリコニンが指摘するように、学童期では学習が中心的活動となるが、就学前では「大人との情動的交通活動」や「対象的行為」や「ごっこ遊び」等の、遊びを中心とするものが発達の主導的活動活動であることから、子ども間に力の差があっても、共に同じ活動に取り組む中で発達が保障される場合が多い。それゆえ、今後、統合保育は先に述べた条件整備の充実の中でさらに拡大すべきであると考ええる。

しかし、後者の事例で見られるように、一定の条件整備が整ってきてもなお実践上困難な課題が存在する。大きくは、集団保障における課題である。「発達課題が共通する集団」と「生活の流れのペースを共有する集団」の保障は、一保育所内における実践上の工夫のみでは解決し得ない部分を含んでいる。また、今回の事例では取上げていないが、医療的ケアを日常的に必要としている子どもや、専門的な機能訓練を必要としている子どもの保育をどのように保障していくのかということは、重要な課題である。障害児保育をさらに発展させるためには、統合保育の拡充と合わせて、地域全体の障害児保育体制、つまりネットワーク作りが必要不可欠と言えよう。

障害児の障害と発達と生活実態に視点を当てて、その「特別なニーズ」に応じた保育を展開する場が地域に多様に準備される必要があると考える。特に、例に挙げた東大阪市のように、人口密度の高い都会の地域においてはそれが可能である。Ⅱ章でも述べたように、就学前の知的障害児の保育・療育は、学校教育と異なり、通園施設のような専門施設における障害児療育と、一般保育所・幼稚園における統合保育形態の障害児保育が同時に始まり、進められてきたという経過がある。従って、それぞれの機関の特性を活かしきった実践のあり方や、その上で役割分担が整理しきれているとはいいがたい状況がある。東大阪市においてもその点が未整理で、機能訓練を必要とする肢体不自由児や日常的に医療的ケアを要する重度重複障害児が一般保育所や幼稚園に多数入所・入園しているという実態が存在する。今後、一般保育所における統合保育を拡大することと、専門施設を充実させることを同時に追及し、両者の役割分担を一定明確にしていくことが重要であろう。

障害児は、一人一人異なる障害と発達と生活の実態をかかえている。それぞれの子どもの「特別なニーズ」は異なる。全ての子どもの「特別なニーズ」に応えられる単一の施設というのは不可能であろう。様々な専門性を充実させた多様な実践現場の準備とそれらの機関のネットワークを地域に創っていくことが、今後の障害児保育の大きな課題であると考ええる。

（なお、本稿は、平成 11 年度佛教大学特別研究助成の成果の一部である）

注

- (1) 「児童の権利に関する条約」第2条第1項「締約国は、その管轄の下にある児童に対し、児童又はその父母若しくは法定保護者の人種、皮膚の色、性、言語、宗教、政治的意見その他の意見、国民的、種族的若しくは社会的出身、財産、心身障害、出生又は他の地位にかかわらず、いかなる差別も無しにこの条約に定める権利を尊重し、及び確保する。」
- (2) 「児童の権利に関する条約」第23条第2項「締約国は、障害を有する児童が特別の養護についての権利を有することを認めるものとし、利用可能な手段の下で、申し込みに応じた、かつ、当該児童の状況及び父母又は当該児童を養護している他の者の事情に適した援助を、これを受ける資格を有する児童及びこのような児童の養護について責任を有する者に与えることを奨励し、かつ、確保する。」第3項「障害を有する児童の特別な必要を認めて、2の規定に従って与えられる援助は、父母又は当該児童を養護している他の者の資力を考慮して可能な限り無償で与えられるものとし、かつ、障害を有する児童が可能な限り社会への統合及び個人の発達（文化的及び精神的な発達を含む。）を達成することに資する方法で当該児童が教育、訓練、保健サービス、リハビリテーション・サービス、雇用のための準備及びレクリエーションの機会を実質的に利用し及び享受することができるように行われるものとする。」
- (3) 茂木俊彦『統合保育で障害児はそだつか』大月書店、1997。
- (4) 障害児の中でも、視覚障害や聴覚障害をもつ子どもの保育は、盲学校・聾学校のそれぞれの幼稚部で以前より行われていた。学校教育の中で、盲学校・聾学校は早くから義務性が布かれていたからである。しかし、養護学校の義務性が遅れることに伴い、必然的に肢体不自由児と知的障害児及び重複障害児の保育・教育は放置されることとなった。
- (5) 牧田浩『障害幼児の保育～その現状と課題～』ミネルヴァ書房、1977。
- (6) 各都道府県知事・各指定都市市長宛厚生省児童家庭局通知「心身障害児総合通園センターの設置について」1979。
- (7) 東大阪市の障害児保育制度については、主に次の2つの資料を参考にした。  
白書刊行委員会『東大阪市の障害児保育・教育白書』1991。  
「東大阪市の障害児保育・教育制度体系構想」検討委員会編集『この街で育ちたい～東大阪市の障害児保育・教育制度体系構想の提言～』東大阪の障害児保育・教育をすすめる会、1996。
- (8) 一般的には、「知的障害」という用語を用いることが多いが、発達全体に遅れが認められる場合、それは「知的」部分のみならず、「姿勢・運動」「手指操作」「対人関係」「情緒」面等の発達の遅れも合わせて認められる。従ってここでは、その事実を指して「発達遅滞」という表現を用いている。
- (9) 東大阪市においては、子どもに障害がある場合、「障害児保育枠」で入所が可能となる。その場合、保護者の就労の有無は問われない。障害があること自体を「保育に欠ける」と位置付けている。このような障害児保育制度は、1974年の「障害児保育事業実施要綱」設定以後、全国的なものとなっている。
- (10) 田中は、この段階を「二次元可逆操作を形成する時期」と特徴付けた。  
田中昌人『人間発達の理論』青木書店、1987。  
田中昌人・田中杉恵『子どもの発達と診断①、②、③、④、⑤』大月書店、1982～1988、他。
- (11) 斉藤公子『さくら・さくらんぼのリズムとうた』群羊社  
文＝斉藤公子、写真＝川島浩『あすを拓く子ら～さくら／さくらんぼ保育園の実践』あゆみ出版、1976。
- (12) 丸山美和子『子どものことばと認識』フォーラム・A、1999。

- 「二分的自己評価」と表現する人もいる。白石正久『発達の扉(上)』かもがわ出版, 1994。
- (13) 田中昌人, 前掲書。
- (14) 拇指対抗操作から尖指対抗操作への発達の移行のみちすじと、それと関わる表現言語の獲得との発達連関については、以下の研究で示している。  
丸山美和子「手指機能の発達と表現言語の獲得」『障害者問題研究』第20号, 全国障害者問題研究会, 1979。  
丸山美和子「表現言語獲得につまづきをもつ障害児の教育内容に関する一考察～表現言語と手指の機能の発達連関に着目して～」『大阪教育大学養護教育教室研究紀要』第2号, 1980。
- (15) 田中は、11ヶ月頃に発達の質的転換期を想定し、「示性数三可逆操作」の段階への移行の時期と位置付けた。田中, 前掲書。
- (16) 白石正久『発達障害論第1巻 研究序説』かもがわ出版, 41頁, 1994。  
白石正久『発達の扉(上)』かもがわ出版, 71頁, 1994。
- (17) やまだは、「三項関係」の形成を「ことばの前のことば」と評し、言語獲得の重要な条件と位置付けた。  
やまだようこ『ことばの前のことば～ことばが生まれるすじみち1～』新曜社, 1987。
- (18) 田中, 前掲書。
- (19) エリコニン, 乳児期の発達の主導的活動を「大人と子どもの情動的交通活動」とした。エリコニン著, 駒林邦男訳『ソビエト児童心理学』明治図書, 1964。筆者は、それが、具体的には、月齢によって「あやしあそび」「ゆさぶりあそび」「やりとりあそび」「てつだいあそび」と高次化していくと考えている。丸山美和子『子どものことばと認識』フォーラム・A, 1999。
- (20) エリコニン, 前掲書。
- (21) 白書刊行委員会『東大阪市の障害児保育・教育白書』1991。  
「東大阪市の障害児保育・教育制度体系構想」検討委員会編集『この街で育ちたい～東大阪市の障害児保育・教育制度体系構想の提言～』東大阪の障害児保育・教育をすすめる会, 1996。

(まるやま みわこ 社会福祉学科)

1999年10月15日受理